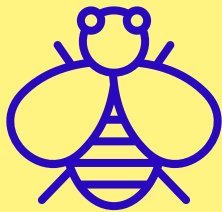


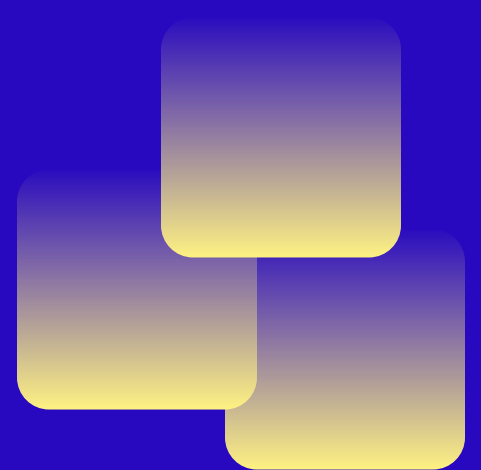


Con il contributo di



LINGUAGGI SCOLASTICI E ACCESSIBILITÀ

Linee guida per la gestione di classi diversificate, attraverso indicazioni metodologiche e selezione bibliografica specifica.



INDICE

Intro	3
1) Il gruppo	4
1.1 L'eterogeneità del gruppo	4
1.2 La diversificazione delle risposte.....	5
2) Il singolo	6
2.1 Studenti e studentesse con background migratorio.....	6
2.2 Studenti e studentesse con disabilità uditiva	7
2.3 L'insegnante	8
3) Punti di attenzione per una didattica inclusiva	9
3.1 Come facilitare l'accessibilità alla didattica?	9
3.2 Prerequisiti di una didattica inclusiva.....	10
3.3 L'approccio interculturale e glottodidattico	11
3.3 Punti di attenzioni utili per l'accoglienza	11
Risorse per approfondire	14
Chi siamo	15

Quando in questo documento, unicamente a scopo di semplificazione, è usato il maschile, la forma è da intendersi riferita in maniera inclusiva a tutte le persone.

Impaginazione grafica a cura di Francesco Tacconi (www.fratac.it)

INTRODUZIONE

Il presente materiale nasce dall'incontro, promosso dalle responsabili del Centro RiESco - Centro Documentazione e Intercultura del Comune di Bologna, fra tre realtà, diverse per competenze ed esperienze, che si occupano di supportare il percorso scolastico sul territorio di minori con background migratorio e/o con diverse disabilità, compresa quella uditiva: AIPI cooperativa sociale, Accaparlante cooperativa sociale e Fondazione Gualandi a favore dei sordi.

Dallo scambio e dal confronto delle esperienze maturate nei nostri rispettivi ambiti di lavoro sono emersi molti punti in comune, che derivano da un'attenta osservazione dei bisogni. In particolare, la necessità di adozione di una determinata metodologia didattica ed educativa, lo sviluppo di un'adeguata programmazione dei percorsi e di strumenti operativi specifici.

La conoscenza delle difficoltà dell'insegnamento in contesti classe altamente diversificati e l'analisi dei bisogni degli studenti hanno, poi, fatto da propulsore alla sperimentazione di una progettualità, basata sulla sinergia delle nostre competenze e volta a rendere la didattica il più possibile accessibile a tutti.

La convinzione, infine, che grazie ad alcuni accorgimenti, a volte anche molto pratici, si possano creare i presupposti per favorire l'apprendimento e la reciproca conoscenza in un clima favorevole alla nascita di dinamiche relazionali positive e di

crescita, ci ha dato l'impulso a metterci in gioco per fornire alcuni strumenti che riteniamo utili ai docenti e agli educatori che si trovano a lavorare con minori con bisogni educativi speciali, compresi quelli linguistici.

Abbiamo così ideato il progetto "A più voci – linguaggi inclusivi nella scuola plurale" che, con la partecipazione al partenariato del Centro RiESco del Comune di Bologna e grazie al contributo della Fondazione Del Monte di Bologna e Ravenna, ci ha permesso di realizzare un incontro formativo, rivolto al personale educativo e scolastico, da cui sono poi nate queste linee guida per l'accessibilità dei linguaggi della scuola.

Questo fascicolo riprende alcuni dei contenuti affrontati nella formazione e indica una serie di consigli pratici e di indicazioni educative e didattiche per facilitare l'insegnamento e l'apprendimento, a partire dalle diversità individuali all'interno di un contesto e di un percorso che rimane condiviso, in cui ogni soggetto riesca ad esprimere le proprie competenze e i propri talenti.

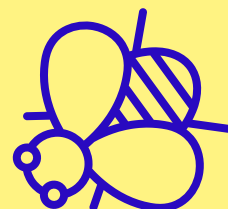
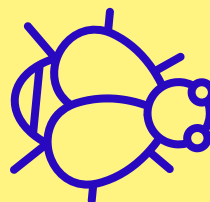
La parte finale è dedicata ad una selezione bibliografica specifica, strutturata per guidare il personale educativo e scolastico sia nella programmazione di una didattica personalizzata, in base alle competenze e alle inclinazioni personali, sia nella strutturazione di percorsi didattici e laboratoriali da proporre nei singoli contesti di lavoro. Completa la bibliografia anche una sezione dedicata ai silent book, disponibili presso la Biblioteca del Centro RiESco.

1

IL GRUPPO

1.1

L'eterogeneità del gruppo



Il “gruppo omogeneo” è un mito educativo, poiché nella realtà incontriamo gruppi che:

- Sono eterogenei nella composizione
- Presentano eterocronia (tempi diversi) dello sviluppo individuale

Nelle nostre classi convivono alunni e alunne provenienti da diversi contesti socioculturali, di diversa appartenenza etnico-linguistica che presentano elementi di specificità individuale per particolari difficoltà o propensioni cognitive, alunni e alunne con disabilità anche gravi, persone che per la loro storia personale possono venir definiti problematici.

Per dirlo con le parole di Daniel Pennac, scrittore dal passato di insegnante: “Ogni studente suona il suo strumento, non c’è niente da fare. La cosa difficile è conoscere bene i nostri musicisti e trovare l’armonia. Una buona classe non è un reggimento che marcia al passo, è un’orchestra che prova la stessa sinfonia”. (Daniel Pennac, Diario di scuola, Feltrinelli, Milano, 2008)

Nella realtà non esiste, quindi, un gruppo omogeneo. Piuttosto si può parlare di un gruppo adeguato. Un contesto di gruppo sarà percepito da chi ne fa parte come adeguato quanto più i singoli appartenenti si sentiranno rispettati e valorizzati, sia per ciò che li connota come persona a tutto tondo (carattere, stili, storia...) che per l’apporto che sono in grado di dare all’elaborazione e alle nuove scoperte del gruppo. Ogni situazione di vita reale, ci mette a contatto con l’eterogeneità dei componenti e anche con la loro eterocronia.

L’eterogeneità → è un fattore distintivo di qualunque gruppo → è dovuta alla presenza di differenze individuali, genera disagio e spesso impotenza e richiede una gestione flessibile nel quotidiano (Luciano Mariani, Differenziare gli apprendimenti, 2005)

Parlare di differenze individuali e individualizzazione può portare a centrare tutto sulla dimensione personale, “privata”, ma è nella classe che si verifica e ha luogo l'apprendimento, ed è sulla classe che è necessario focalizzarsi.

La classe → è la cornice di lavoro con una dimensione sociale e culturalmente connotata come impresa di gruppo, pervasa da dinamiche e stili relazionali fra i singoli individui, allievi/e e figure educative

All'interno di questa cornice convivono differenze che fanno riferimento ad ambiti diversi e che costituiscono la complessità del gruppo.

Tali differenze possono riguardare

- età, etnia e religione, retroterra socio-culturale
- sesso, personalità, orientamento sessuale
- stili e ritmi di apprendimento
- attitudini, intelligenze, motivazioni, bisogni, interessi, scopi
- convinzioni e atteggiamenti
- risorse intese come conoscenze, abilità e competenze

1.2

La diversificazione delle risposte

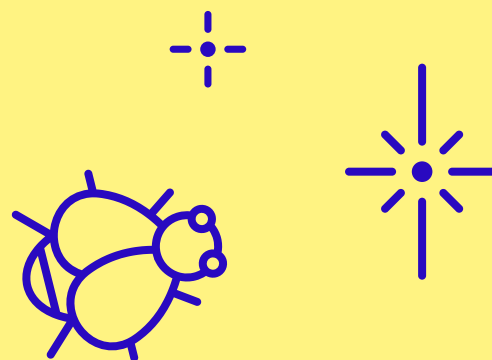
Rispetto al processo di apprendimento, la diversificazione delle risposte è condizionata da una serie ampia di variabili e condizioni:

- **lo stile cognitivo:** la modalità personale di risposta alla stimolazione ambientale
- **lo stile di apprendimento:** il modo tipico e stabile di affrontare un compito
- **la globalità del concetto:** uno stile è un tipico modo di manifestare la propria individualità (anche fisica e socio-affettiva)
- **la relativa stabilità:** lo stile è prevalentemente stabile
- **la funzione di filtro:** lo stile, insieme a fattori quali convinzioni, atteggiamenti e motivazioni, dai quali è difficilmente separabile, agisce come “filtro” rispetto a come viene percepito l'ambiente di apprendimento
- **l'interazione e la reazione all'ambiente:** lo stile condiziona anche il modo in cui ci si rapporta all'ambiente di apprendimento, che comprende tutti i fattori del relativo contesto

La scuola deve sostenere e rafforzare la crescita e la formazione di tutti gli allievi e di tutte le allieve avendo estrema consapevolezza che i bisogni educativi speciali, compresi quelli linguistici, la presenza di una disabilità, sono situazioni che funzionano come un evidenziatore di bisogni, richieste, modalità diffuse e presenti per la molteplicità degli studenti.

2

IL SINGOLO



2.1

Studenti e studentesse con background migratorio

La scuola accoglie al suo interno una svariata molteplicità di lingue e culture, che, a loro volta, si riflettono in stili educativi diversi.

Le diverse culture di provenienza rimandano a condizioni e sistemi scolastici peculiari: in alcuni paesi si nota una grande differenza nell'istruzione tra scuole pubbliche o private e tra zone rurali o cittadine; la metodologia didattica cambia anche in base agli usi e alle tradizioni di ogni paese, basandosi sulla memoria in alcune culture e sulla rigidità e severità in altre, dove la prima scolarizzazione avviene, nella maggior parte dei casi, in ambito familiare.

Tra gli studenti e le studentesse con background migratorio che frequentano le scuole italiane sono diversi gli ambienti di provenienza, i percorsi educativi e scolastici pregressi, gli stili e i tempi di apprendimento, gli interessi e persino i progetti per il futuro.

È importante ricordare che i bambini e i giovani adulti **non italofoni**:

- sono comunque tutti **bilingui** (alcuni solo nel parlato altri anche nella lingua scritta)
- comprendono sia i **NAI** (Neo Arrivati/e in Italia), sia gli **studenti e le studentesse nati/e sul territorio italiano**, con delle differenze tra chi ha frequentato anche il nido e/o la scuola dell'infanzia nel nostro paese e chi è stato poco esposto alla seconda lingua fino al momento dell'inserimento a scuola

Inoltre, è necessario considerare che nell'apprendimento di una lingua seconda entrano in gioco due lingue, con le loro relative peculiarità culturali, che influenzano in maniera determinante le fasi dell'apprendimento, rendendolo un'impresa più o meno ardua a seconda della diversità della lingua di provenienza dall'italiano, oltre che dal grado di scolarizzazione pregresso.

Non dobbiamo dimenticare l'importanza dell'**età** e dell'**attitudine** degli studenti e delle studentesse: è risaputo che imparare una nuova lingua è più facile fino ai 3 anni, e diventa progressivamente più complicato mano a mano che si cresce (senza contare che per sentirsi a proprio agio in un contesto linguisticamente differente da quello di provenienza occorrono circa sette anni!) e per chi ha una propensione particolare al plurilinguismo.

Tutti i fattori sopraelencati convergono in due elementi fondamentali per l'apprendimento di una lingua seconda: la **motivazione** e gli **aspetti affettivi**.

La prima riguarda la spinta e lo stimolo alla conoscenza di una nuova lingua ed è influenzata dall'accettazione o meno del cambiamento e dallo stato di benessere o malessere rispetto alla nuova ambientazione. Ricordiamoci che gli studenti e le studentesse con background migratorio subiscono il progetto migratorio della famiglia senza avere grossa voce in capitolo, e che spesso vengono "cattapultati" in un nuovo contesto senza riferimenti e senza troppi preamboli, rendendo loro difficile non solo la partenza, ma anche, a volte, buona parte del percorso.

Gli aspetti affettivi, invece, si riferiscono alla sfera emotiva personale che può diventare acceleratore o freno per i processi di apprendimento.

È ancora diffuso il pregiudizio secondo cui le persone sorde non siano in grado di percepire alcun suono e non possiedano adeguate competenze linguistiche, limitando la lettura e la comprensione di un testo. Per questa ragione lo studente con disabilità uditiva può risultare isolato, distratto e non attento nelle consegne, ma soprattutto potrebbe avere difficoltà nella comprensione di un libro o, più semplicemente, di un breve testo. Molto spesso quando si parla di disabilità, in particolar modo della sordità, viene messo in secondo piano l'aspetto linguistico e, di conseguenza, quello della comprensione di un determinato messaggio, attribuendo importanza solo all'aspetto acustico. Comprendere ciò che mi sta comunicando il mio interlocutore o mi sta scrivendo l'autore di un determinato testo significa saper leggere, comprendere, elaborare una informazione e agire di conseguenza. A tal proposito è bene specificare che le persone udenti, a differenza delle persone sorde, fin dai primi giorni di vita (o addirittura dal periodo embrionale), acquisiscono la lingua in modo naturale, senza nessun tipo di sforzo, e sono in grado di padroneggiare la lingua madre con tutte le sue strutture linguistiche nel giro di pochi anni. Le persone sorde, a causa della compromissione del canale uditivo, non hanno la stessa possibilità di accedere alle informazioni linguistiche provenienti dal mondo esterno e per questa ragione non avviene il processo di acquisizione della lingua madre. La non immediata esposizione alla lingua orale ha effetti importanti per lo sviluppo linguistico del bambino. Per questa ragione, i sordi possono avere più difficoltà a raggiungere una buona competenza linguistica, pari a quella degli udenti, per quanto riguarda sia l'orale, sia lo scritto, ma ciò non significa che non potranno mai accedere ad un testo in autonomia.

Per rinforzare la loro autonomia, bisogna guidarli nella scoperta della comprensione di tutti gli elementi funzionali della lingua italiana, come i pronomi.

I sordi, con una competenza linguistica fragile, riducono la comprensione di ciò che leggono, soffermandosi solo nell'individuazione delle parole delle quali conoscono il significato, eliminando tutte le informazioni grammaticali che caratterizzano la lingua.

Chi lavora con i sordi e con chi ha delle fragilità linguistiche, a scuola, dovrebbe soffermarsi sulle strutture sintattiche, in modo da recuperare tutte le informazioni non esplicitate. Per i sordi, questo approfondimento linguistico risulta essere fondamentale, ma è utile a tutti.

Obiettivo chiaro e condiviso da tutte le categorie di persone con fragilità linguistiche è e rimane sempre uno solo: capire.

L'insegnante non è tanto responsabile dell'insegnamento ai propri allievi, quanto del proprio insegnamento in funzione **dell'incontro con l'apprendimento degli allievi**.

«Insegnamento efficace... come l'insegnante può favorire nello studente il raggiungimento del più completo livello di apprendimento possibile in base alle abilità e alle necessità individuate.»
(Concina E., *L'insegnante efficace: definizione e caratteristiche nella ricerca educativa*, 2016)

In questa direzione ci può aiutare la consapevolezza che ogni insegnante è allievo, e che la reciprocità tra insegnamento e apprendimento:

- Si riflette nella biografia, nel collegamento fra come si è stati allievi e come si è docenti;
- Tocca la sfera dell'influenza reciproca
- si mostra attraverso gli stili di apprendimento, che sono uno dei fattori di **variabilità individuale**, e come tali, sono riferibili sia agli studenti che agli insegnanti.

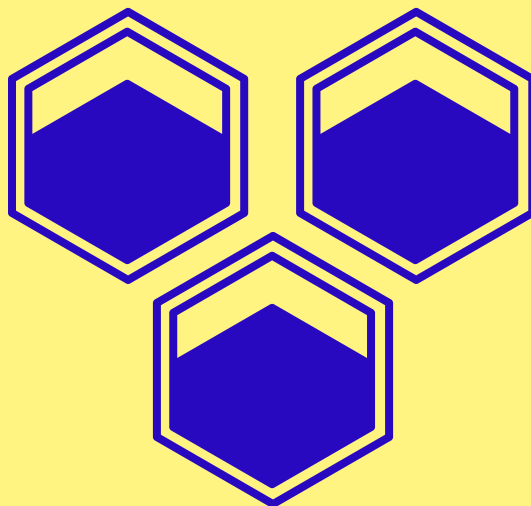
La conoscenza delle variabili che definiscono i profili personali aiuta a comprendere ciò che facilita e ciò che ostacola ognuno di noi nel suo abituale modo di procedere

Fondamentale è dunque il ruolo dell'insegnante,

che diventa un **facilitatore dei processi di apprendimento**, poiché conosce le personalità dei propri alunni e delle proprie alunne e le dinamiche relazionali del suo gruppo classe, riuscendo così a far leva sulle competenze acquisite e potendo contare sui talenti individuali per sviluppare un percorso scolastico positivo.

L'insegnante può (e deve) agire su:

- **ambiente**: attraverso la creazione di un clima disteso e sereno;
- **comportamento**: grazie all'osservazione delle caratteristiche cognitive e psico-affettive degli alunni e delle alunne;
- **comunicazione**: tramite la facilitazione dei processi di apprendimento e delle dinamiche relazionali, sia con il lavoro autonomo sia con l'aiuto reciproco tra pari, il monitoraggio e la premiazione dei progressi, anche dei più piccoli;
- **barriere comunicative**: con i processi di semplificazione di comunicazione e materiali adeguati alle caratteristiche sia di apprendimento, sia personali.



3

PUNTI DI ATTENZIONE PER UNA DIDATTICA INCLUSIVA

3.1

Come facilitare l'accessibilità alla didattica?

Per rendere i linguaggi scolastici accessibili a tutti e a tutte si possono mettere in atto una serie di strategie, di tecniche, di metodi e di risorse.

Fra i primi studiosi ad occuparsi in maniera sistematica degli stili di studio e di apprendimento troviamo Rita e Kenneth Dunn. Dal loro storico lavoro, veicoliamo le **cinque dimensioni chiave** che evidenziano i fattori che maggiormente influenzano, in modo positivo o negativo, il nostro modo di studiare ed apprendere:

- **dimensione ambientale:** disposizione dei posti a sedere, suono, luce, temperatura
- **dimensione emotiva:** livello e persistenza motivazione, responsabilità individuale, struttura
- **dimensione sociale-organizzativa:** modalità di lavoro, ruolo dell'adulto
- **dimensione psicologica:** globale, analitico, impulsivo, riflessivo
- **dimensione percettiva:** forze percettive, gestione del tempo, necessità di muoversi

«Ai fini della loro identificazione, è opportuno articolare gli stili in alcune grandi aree, tra loro interagenti: le preferenze fisico-ambientali; le modalità sensoriali; gli stili cognitivi; i tratti di personalità.»

(Luciano Mariani, Differenziare gli apprendimenti, 2005).

La **prima ricaduta riguarda i docenti:** è necessario conoscere meglio possibile il proprio personale modo di apprendere/insegnare; così come lo è rompere gli automatismi, evitando di pensare «tenderò a riproporre ciò che facilita me come facilitante per tutti».

La **seconda ricaduta riguarda la classe:** bastano piccoli “spazi” periodici e costanti per la messa a fuoco e condivisione delle idee/convinzioni che insegnanti e allievi/e hanno rispetto come si organizzano e studiano e come potrebbero organizzarsi e studiare meglio. L'introduzione di un lavoro di questo tipo basato su momenti definiti, ridotti come durata e continuativi nel tempo produce un grande beneficio sulla consapevolezza personale di ciò che caratterizza il nostro modo di procedere, i punti di forza su cui puntare, gli aspetti critici e di fatica da revisionare e migliorare

Una didattica inclusiva passa necessariamente attraverso:

L'immaginario delle figure educative e degli insegnanti.

Un ruolo molto importante riguardo a come la lezione viene pensata e portata avanti lo gioca quello che possiamo indicare come l'immaginario dell'insegnante, ovvero l'insieme di informazioni e prefigurazioni che accompagnano l'incontro reale con gli studenti. L'immaginario dell'insegnante è teso a farsi un'idea di come saranno gli allievi, di cosa ci si potrà aspettare da quella classe, di come saranno accolte le proposte di lavoro. Al di là della presenza di indicatori misurabili che identificano la presenza di aree più o meno problematiche, potente rimane l'effetto ricorsivo della cosiddetta profezia che si autoavvera, meccanismo in base al quale un'aspettativa positiva o negativa nei confronti degli allievi aumenta la possibilità di innescare percorsi virtuosi o adattamenti all'immagine negativa in un qualche modo già preannunciata e attesa.

Il senso della presenza e della possibilità di impegno dell'allievo.

Questo aspetto assume particolare rilevanza per gli allievi con disabilità o in grande difficoltà per cui può rimanere lungamente attiva un'immagine che tende a infantilizzarli e a fare emergere gli stereotipi di malato da curare o del bambino da proteggere. Stereotipi che favoriscono condizione di passività e comportamenti che riconducono alla deresponsabilizzazione riducendo di molto le attese positive da parte degli insegnanti.

Con apprendenti non italofoni l'apprendimento di alcune competenze (come quelle grammaticali e sintattiche, ad esempio) risulta molto lento e difficoltoso, a differenza invece di una più rapida acquisizione della lingua della comunicazione. Perciò, spesso si tende a focalizzare l'attenzione sui singoli elementi del percorso, minimizzando così gli sforzi e l'impegno che hanno determinato la capacità di poter interagire - di fondamentale importanza per chi si deve inserire in un nuovo ambiente scolastico e sociale. Questo atteggiamento rischia di riflettersi in una didattica troppo semplificata e demotivante per gli studenti, che, se adeguatamente posti di fronte a compiti sfidanti, riusciranno sicuramente ad acquisire più velocemente le strutture linguistiche.

La ri-motivazione del desiderio. Per gli allievi con disabilità o in condizioni di fragilità (per tutti e tutte in verità) è di particolare importanza che l'esperienza di apprendimento (qualunque essa sia) sia percepita come uno spazio di sperimentazione in cui poter rompere la gabbia della distanza quotidianamente rimarcata tra **desiderio ed effettive possibilità**. Il recupero della dimensione ludico-creativa, di scoperta deve promuovere e realizzare **atti relazionali e comunicativi** all'interno del gruppo, perché è proprio la gruppalità che conferma il singolo sull'appartenenza, intesa come un esistere dentro un campo di significati condiviso da altro. È per questo che bisogna prestare attenzione all'ambiente che si crea dentro e fuori la classe, e assicurarsi che gli input linguistici siano sempre adeguati ai bisogni.

In contesti di classi plurilingui è fondamentale tener conto dei diversi tempi di acquisizione e della consapevolezza che **le abilità ricettive precedono quelle produttive**:

- **BICS** (Basic Interpersonal Communications Skills): italiano per la comunicazione (1-2 anni)
- **CALP** (Cognitive Academic Language Proficiency): italiano per lo studio (5-7 anni)

Per l'acquisizione, quindi, della competenza comunicativa, che riguarda principalmente l'interazione personale quotidiana, fondamentale per poter orientarsi in un sistema nuovo, sono necessari fino a due anni, con differenze determinate dalla lingua di provenienza.

Per riuscire, invece, ad acquisire le competenze scolastiche per alcuni apprendenti, come ad esempio gli studenti sinofoni, arabofoni, o parlanti una lingua madre molto lontana dall'italiano, servono fino a sette anni.

In quest'ottica appare evidente che le richieste scolastiche che vengono rivolte a studenti NAI possano risultare inadeguate alla natura stessa del processo di apprendimento, che prevede il passaggio obbligato attraverso varie fasi, che iniziano dall'acquisizione di singoli vocaboli e semplici frasi fino al raggiungimento, via via, della competenza linguistica vera e propria.

In questa situazione diventa imprescindibile dare input corretti e adeguati al livello di

conoscenza della lingua di ogni studente per poter permettere il passaggio alla fase successiva di apprendimento.

È altrettanto importante, inoltre, non saltare questi passaggi:

- osservazione degli apprendenti
- rispetto dei tempi di apprendimento
- considerazione delle abilità e delle competenze pregresse (QCER)
- individuazione di obiettivi specifici nella programmazione
- scelta di contenuti adeguati

Strutturazione di spazi e ambienti

Affinché l'apprendente sordo possa partecipare al meglio all'attività, la disposizione dei banchi della classe dovrebbe essere a ferro di cavallo, in modo che egli possa sedere vicino alla lavagna in utilizzo, dove si scrive o si proietta, e in posizione laterale rispetto al gruppo, per garantirgli la visione sia dell'attività, sia di chi interviene nella conversazione all'interno del gruppo classe. Nel caso lo studente utilizzi la LIS e sia presente un assistente alla comunicazione segnante, questo dovrebbe collocarsi di fianco al docente per permettergli di guardare entrambi. Spesso quando si spiega, si scrive, si gesticola, si disegna e si indica, si sta lavorando alla comprensione di ciò che sta avvenendo e alla possibilità di partecipare e intervenire all'interno della lezione. La posizione frontale, solo con l'eventuale interprete, rischia invece di essere esclusiva. Il docente, in posizione frontale, guarda l'alunno sordo e richiama la sua attenzione prima di cominciare il discorso, aspettando di essere guardato prima di parlare. Bisogna far attenzione a non volgere le spalle alla classe, mentre si stanno dando istruzioni a voce, e a non coprire la bocca mentre si sta parlando (con un foglio, con una mano, con una penna...). Tutto il materiale didattico e linguistico dello studente sordo deve essere sempre visibile e condiviso con la classe; ed è fondamentale avere le stesse aspettative di apprendimento per tutti gli alunni.

Consegne chiare

La comprensione della consegna è un passaggio centrale per lo studente per poter procedere in modo anche autonomo. E diventa essenziale per chi ha una situazione di particolare fragilità che si traduce in dispersione, in fatica a collegare i pezzi del proprio percorso scolastico, in bassa motivazione all'attivarsi. Si tratta certamente di individuare e presentare con la maggior precisione le fasi del lavoro a cui lo studente è chiamato ma anche di precisare l'utilizzo delle energie mentali che servono al lavoro. È importante che l'insegnante non rimanga a un livello esortativo ma introduca elementi di chiarificazione del lavoro. Quando diciamo agli allievi di stare attenti li stiamo invitando ed esortando ma non diamo indicazioni precise su dove orientare l'attenzione: questo potrebbe creare in alcuni molta confusione. Per evitare la perdita dell'attenzione, e conseguentemente la demotivazione verso l'attività o il compito da svolgere, è opportuno dare sollecitazioni mirate, anche attraverso esempi espliciti o addirittura mettendosi in gioco in prima persona per stimolare l'alunno al fare. Per ridurre lo svantaggio dello studente sordo o di qualunque altro studente che mostri differenti tempi e stili di apprendimento, sarebbe bene con loro anticipare l'argomento in modo da introdurli nel contesto e permettergli di far emergere le loro conoscenze pregresse, attivando così la loro attenzione.

Contenuto mirato

Quali testi si possono utilizzare? Si riportano alcuni esempi:

Albi illustrati senza parole, che hanno la capacità di evocare e supportare il processo narrativo degli apprendenti, stimolando un lavoro di comprensione del testo e di produzione spontanea.

Permettono inoltre di realizzare attività manuali e pratiche che facilitano la partecipazione di tutti gli studenti coinvolti, attraverso momenti di lavoro in piccolo gruppo e con l'uso di supporti visivi, che favoriscono anche la comprensione del testo.

Favole classiche, che danno l'opportunità a tutti i bambini della classe di condividere lo stesso sistema di riferimento, in quanto spesso i bambini con deficit sensoriale o i bambini di origine straniera non hanno avuto la possibilità di sentirle raccontare, mentre si dà per scontato che tutti i bambini le conoscano.

Linguaggio semplice, corretto e coerente

La partecipazione delle singole diversità alle attività didattiche è subordinata alla comprensione di quello che l'insegnante sta dicendo oppure di quello che si sta leggendo.

Per garantire, quindi, il coinvolgimento anche di alunni non italo-foni o con altre fragilità, diventa fondamentale usare un linguaggio semplice ma corretto e sicuramente coerente con la programmazione svolta fino a quel momento:

linguaggio semplice: usare frasi brevi (soggetto-verbo-oggetto), evitare subordinate e magari utilizzare immagini per veicolare più velocemente i significati, evitare anche il linguaggio astratto

linguaggio corretto: utilizzare sempre un linguaggio corretto per evitare la fossilizzazione di forme non corrette in chi sta apprendendo (ad esempio evitare i verbi all'infinito)

linguaggio coerente: usare termini già conosciuti dagli alunni, evitare i sinonimi, se non conosciuti, per evitare incomprensioni o fraintendimenti. Ad esempio, se fino a quel momento l'insegnante ha spiegato come calcolare l'area di un rettangolo, non stupiamoci se lo studente fatica a comprendere un esercizio che gli chiede di calcolare la superficie di un rettangolo, pur avendo tutti i dati necessari per farlo!

consolidamento lessicale: quando un nuovo termine viene introdotto, è buona pratica riutilizzarlo, permettendo agli studenti di farne esperienza, continuando a inserirlo nelle loro produzioni linguistiche

Per quanto riguarda la competenza testuale, gli obiettivi di lavoro puntano sui seguenti aspetti:

- costruzione del contesto iniziale
- ipotesi di sviluppo degli eventi
- ipotesi sulle caratteristiche dei personaggi
- ipotesi sulle intenzionalità dei personaggi
- possibili sviluppi di fantasia della storia

Nella realtà scolastica aumenta la presenza di studenti con importanti difficoltà linguistiche e comunicative, di origine italiana o straniera o con disturbi del linguaggio e apprendimento, o di studenti sordi che, nonostante un'ottima riabilitazione e un ottimo recupero uditivo, mostrano importanti difficoltà di comprensione e produzione del testo scritto. Questi alunni, di solito, riescono a leggere e comprendere un testo solo con ausili e supporti compensativi, adattamenti con frasi più semplici, schemi riassuntivi, etc. Chi ha ben acquisito una lingua è in grado di comprendere un testo, senza grandi difficoltà e senza mediazione di terzi, poiché alla base della comprensione del testo c'è la competenza linguistica.

Lavoro a coppie / piccoli gruppi

I compagni di classe sono la risorsa più preziosa per attivare processi inclusivi. È necessario incentivare e lavorare sulla collaborazione, sulla cooperazione e sul clima di classe. Lavorare in piccoli gruppi significa: favorire la comunicazione, diminuendo gli scambi comunicativi a cui lo studente deve fare attenzione, avendo uno scambio faccia-a-faccia migliore; facilitare la collaborazione tra studenti, facendo insieme qualcosa di pratico; per svolgere il compito assegnato è necessario mettersi d'accordo, e questa è l'occasione che favorisce la partecipazione anche degli alunni più timidi e/o con difficoltà linguistiche o comunicative; valorizzare le differenze individuali di ciascun apprendente, adattando diversi stili di comunicazione e tempi di apprendimento.

Materiali plurilingue e ad hoc

In gruppi plurilingui, l'utilizzo di materiali in diverse lingue - come anche la creazione di elaborati condivisi in cui siano presenti scritture differenti - è molto utile per favorire una coesione del gruppo attraverso un'interazione positiva di scambio e confronto. Per gli alunni non italofoeni, infatti, la possibilità di ascoltare o parlare nella propria lingua diventa il momento in cui sentirsi protagonisti e in cui essere più competenti rispetto ai compagni, situazione che dà loro una spinta importante per sentirsi parte del gruppo. Per gli altri alunni diventa invece un momento per mettersi nei panni dei loro compagni non italofoeni e anche per apprezzare e valorizzare le diversità. Per utilizzo di materiali ad hoc, invece, si intende l'elaborazione e/o la ricerca di materiali adeguati al livello di competenza e all'età degli alunni e con contenuti quanto più possibile in linea con i loro interessi.

In classi eterogenee utilizzare materiali ad hoc che, partendo da un medesimo argomento, presentino delle differenziazioni nei compiti e nelle attività da eseguire, è sicuramente efficace dal punto di vista dell'acquisizione e motivante per gli alunni, che saranno più disposti a mettersi in gioco.



Risorse per approfondire

Di Pasquale G., A scuola è il respiro del mondo. La lezione accessibile per tutti gli allievi, La meridiana, 2020

Mangiatordi A., Didattica senza barriere. Universal Design, tecnologie e risorse sostenibili, Edizioni ETS, Pisa 2017

Luciano Mariani, Differenziare gli apprendimenti, 2005

Mangiatordi A., Didattica senza barriere. Universal Design, tecnologie e risorse sostenibili, Edizioni ETS, Pisa 2017

www.storieaccessibili.it - Video letture accessibili, recensioni, eventi formativi, risorse sulla lettura accessibili e sui libri per tutte e per tutti

Elisa Franchi, Debora Musola, Percorsi di Logogenia/2, Strumenti per guidare la comprensione del testo, Cafoscarina, 2015

Antonella Capetti, A scuola con gli albi, Insegnare con la bellezza delle parole e delle immagini, Topipittori

Balboni P.E., Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico, in Educazione Linguistica - Language Education, 2013, EL.LE, n. 4, 23. [art10.14277-2280-6792-1063.pdf](https://doi.org/10.14277-2280-6792-1063.pdf) (unive.it)

Balboni, P.E., Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse, UTET, Torino, 2008

Zorzi Calò, D., Dalla competenza comunicativa alla competenza comunicativa interculturale

Zorzi Calò, D., Parlare insieme. La co-produzione dell'ordine conversazionale in italiano e in inglese, CLUEB, Bologna, 1990

AIPI Cooperativa Sociale, Manuale didattico Akelius per l'apprendimento della lingua italiana in modalità ibrida. Liv. A1 - Unità didattiche per studenti

AIPI Cooperativa Sociale, Manuale didattico Akelius per l'apprendimento della lingua italiana in modalità ibrida. Liv. A1 - Guida per l'insegnante

AIPI Cooperativa Sociale, Manuale didattico Akelius per l'apprendimento della lingua italiana in modalità ibrida. Liv. A2 - Unità didattiche per studenti

AIPI Cooperativa Sociale, Manuale didattico Akelius per l'apprendimento della lingua italiana in modalità ibrida. Liv. A2 - Guida per l'insegnante

Biblioteca Centro RiESco, Senza parole. Spunti bibliografici per l'utilizzo dei silent book nei contesti educativi e scolastici

Senzaparole, Spunti bibliografici per l'utilizzo dei silent book nei contesti educativi e scolastici

Chi siamo?

AIPI cooperativa sociale

La Cooperativa nasce nel 2005 ed ha come oggetto sociale lo svolgimento di attività didattica, educativa, formativa e culturale rivolta principalmente a minori, adulti non italofofoni, famiglie di immigrati e di cittadini italiani in situazioni di disagio economico, nonché la promozione, elaborazione e realizzazione di progetti diretti a favorire l'interazione e l'integrazione tra i predetti soggetti, anche di differenti culture e provenienze, attraverso un buon inserimento scolastico e/o socio-culturale.

Dal 2005 gestisce i servizi di insegnamento dell'italiano L2, di mediazione linguistico-culturale e i laboratori ludico-espressivi di ambito interculturale nei Servizi 0-6, nelle Scuole pubbliche di primo e secondo grado e nei Quartieri della città, in partenariato con Open Group e CIDAS.

Dal 2005 la Cooperativa si occupa, prima in forma singola poi in partenariato con Csap-sa due; C.E.I.S. Arte, Tatami, Soc. Dolce e Open Group, della gestione di attività socio-educative rivolte a pre-adolescenti del Quartiere Saragozza. Dal 2006 gestisce i servizi di integrazione linguistica di italiano L2 e attività interculturali, nelle scuole del comune di Casalecchio di Reno, svolgendo corsi di L2, interventi di mediazione linguistico-culturale e laboratori interculturali.

Dalla sua nascita, inoltre, si occupa della programmazione e realizzazione di corsi di formazione e workshop di ambito interculturale, rivolti principalmente a docenti delle scuole primarie e secondarie di 1° e 2° grado e ad educatori/rici dei servizi socio-educativi del territorio, su tematiche riguardanti l'apprendimento e l'insegnamento dell'italiano L2, la programmazione e la realizzazione della didattica ibrida, la gestione del gruppo-classe multiculturale e plurilingue attraverso la didattica laboratoriale dei percorsi ludico-espressivi ed altri temi legati all'intercultura.

Partecipa anche a bandi nazionali ed internazionali, in partenariato con gli altri enti del terzo settore che operato sul territorio di Bologna e Provincia, realizzando percorsi sia didattici sia ludico-espressivi di ambito interculturale.

Dal 2021 è partner di UNICEF nel progetto "Akelius" per lo sviluppo e l'uso di una piattaforma per l'apprendimento dell'italiano L2.

› www.aipicoop.it

ACCAPARLANTE Cooperativa sociale

La Cooperativa Sociale Accaparlante Onlus è nata nel 2004 per iniziativa dello stesso gruppo di lavoro del CDH, associazione che gestisce un centro di documentazione (attivo dal 1981 per iniziativa dell'AIAS di Bologna) sui temi dell'handicap, del disagio sociale, del volontariato e del terzo settore.

La cooperativa si propone di:

- essere un laboratorio culturale aperto sui temi dello svantaggio e della diversità
- favorire una cultura in cui le persone svantaggiate siano "soggetti di diritto", protagoniste del cambiamento personale e sociale
- dare ad ogni persona svantaggiata la possibilità di una integrazione basata sulla valorizzazione delle sue diverse abilità
- fare uscire dalla "riserva" persone e temi normalmente relegati in recinti e dar loro un'adeguata visibilità.

Le attività strategiche:

- Progettazione e gestione di servizi culturali, informativi, socio-educativi.
- Conduzione di interventi di integrazione socio-lavorativa.
- Realizzazione di prodotti specializzati che riguardino la documentazione, l'informazione e la comunicazione per una diffusione e diversa percezione dei temi sociali.

Nello strutturare i suoi interventi la cooperativa ritiene irrinunciabili i seguenti elementi: Realizzare un ambiente di lavoro accogliente, attento alle esigenze di tutti e capace di incentivare il cambiamento ma anche, in una logica di vera integrazione, disponibile a modificarsi;

Attribuire uno spazio preminente alla dimensione umana dei rapporti, dove l'elemento facilitante del "lavorare divertendosi" non venga considerato un effetto collaterale accessorio, ma una parte fondamentale dell'organizzazione del lavoro.

Riconoscere le persone con disabilità come partecipanti dei progetti che le riguardano; con quest'approccio si cerca di riequilibrare il rapporto fra "educatore ed educando" e fra operatore-gruppo-persona con un lavoro maggiormente centrato sulle competenze inesprese più che sulle mancanze dovute ai deficit.

► www.accaparlante.it

Fondazione Gualandi a favore dei sordi

La Fondazione Gualandi a favore dei sordi - ente privato costituito a Bologna il 1 gennaio 2003, dalla trasformazione dell'Istituto Gualandi, ente di pubblica assistenza nato alla metà del 1800- continua l'impegno dell'Istituto verso le persone sorde, secondo nuove esigenze e nuovi compiti.

Tra i momenti più importanti nell'attività della Fondazione occorre ricordare , nel 2006, la sottoscrizione di un protocollo d'intesa con Ausl, Unibo e Azienda ospedaliera Sant'Orsola Malpighi, per lo sviluppo di un percorso che aiuti fin dalla nascita ogni bambino sordo a sviluppare il più alto livello possibile di autonomia cognitiva, relazionale e sociale; da qui sono nati l'input per lo screening neonatale negli ospedali bolognesi -primi in Italia- e la realizzazione da parte della Fondazione di un nido e di una scuola dell'infanzia, con l'obiettivo di potenziare le modalità di comunicazione di tutti i bambini e in particolare dei bambini sordi.

Molteplici sono gli ambiti di intervento della Fondazione; oltre alla formazione – che si estende anche sul territorio nazionale- rivolta a insegnanti, educatori di tutti gli ambiti scolastici, sia dell'obbligo che del nido e della scuola dell'infanzia, vengono organizzati nella sede della Fondazione di via Nosadella laboratori in orario extrascolastico per bambini e ragazzi sordi, applicazioni di Logogenia (una metodologia che potenzia l'apprendimento dell'uso corretto della lingua), e percorsi di italiano L2 per sordi, con il supporto dell'utilizzo della LIS (Lingua dei segni italiana) e di arteterapia.

Per tener fede ai valori e agli obiettivi della Fondazione, volti alla promozione dell'inclusione in ambito educativo, è stato recentemente firmato (è il secondo anno di attività) un protocollo d'intesa con il CTS (Centro Territoriale di Supporto) per l'attivazione di uno sportello di consulenza per le scuole che ne facciano richiesta, avendo inseriti bambini sordi e/o con difficoltà linguistiche. Inoltre, negli ultimi anni, si è potenziato il filone dell'accessibilità culturale, che ha visto impegnati i tecnici della Fondazione in progetti legati all'accessibilità museale, rivolti a Musei del territorio regionale.

► www.fondazionegualandi.it

Ri.E.Sco

Ri.E.Sco è il Centro servizi e consulenza del Comune di Bologna che unifica e valorizza le strutture del:

- Laboratorio di Documentazione e Formazione

- CD >> LEI Centro di documentazione Laboratorio per un'educazione interculturale

Il suo obiettivo è raccogliere, mettere in rete e divulgare le esperienze di innovazione didattica, di qualificazione della professionalità dei docenti e degli educatori, di documentazione delle buone pratiche, per offrire servizi su richiesta delle istituzioni scolastiche, degli enti accreditati di formazione o degli enti locali, con una attenzione particolare ai temi dell'inclusione delle differenze e dell'integrazione.

Il Centro per l'educazione interculturale CDLEI svolge un'attività di divulgazione e sperimentazione destinata a sostenere il lavoro di coloro che operano nei servizi per l'infanzia e nelle scuole nell'ambito dell'educazione interculturale, attraverso servizi tesi a garantire standard di accoglienza per minori di origine straniera, seminari, corsi di aggiornamento e iniziative di formazione e sensibilizzazione sui temi interculturali.

Fa parte della rete regionale dei Centri Interculturali dell'Emilia-Romagna.

Il Laboratorio di Documentazione e Formazione è la struttura che ha l'obiettivo di sostenere e diffondere la cultura della qualità educativa nei servizi per l'infanzia e dell'adolescenza in ambito educativo, scolastico ed extra-scolastico, rivolto principalmente a educatori, insegnanti, pedagogisti, studenti, famiglie.

Dal 2002 è sede dell'Archivio di documentazione educativa regionale.

► www.centro-riesco.comune.bologna.it